様式Ｃ－１９

科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書

平成２５年６月１０日現在

機関番号：３２６８７
研究種目：基盤研究（C）
研究期間：2010～2012
課題番号：２２５３０６６９
研究課題名（和文）　心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発と有効性の検討

研究課題名（英文）　A study to develop a program designed for training of psychoeducational leadership and to examine the effects

研究代表者
古屋　健（FURUYA TAKESHI）
立正大学・心理学部・教授
研究者番号：20 173552

研究成果の概要（和文）：本研究では教員に求められる心理教育的リーダーシップを教員養成教育の中で育成するための訓練プログラムを開発した。このプログラムは講義，基礎スキル訓練，プロジェクトチーム体験の３つのパートから構成された。基礎スキル訓練のリフレクションレポートの内容分析の結果，各訓練の効果を確認できた。また，プログラム前後のエゴグラムプロフィール得点に有意な変化が生じたことも確認することができた。

研究成果の概要（英文）：In this study, we proposed a training program to develop the psychoeducational leadership skills necessary for teachers. The program consists of three components; a) lecture, b) basic skill training, and c) project-team experience. As a result of text-mining analysis of participants' reflection-reports, it was suggested that they deepened insight about basic leadership skills by experiencing exercise. Also, it was found that significant changes ware occurred in some Egogram-profile scores of participants.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合　計
２０１０年度	1,200,000	360,000	1,560,000
２０１１年度	1,100,000	330,000	1,430,000
２０１２年度	900,000	270,000	1,170,000
年度			
年度			
総　計	3,200,000	960,000	4,160,000

研究分野：社会科学
科研費の分科・細目：心理学
キーワード：社会系心理学・心理教育的集団・リーダーシップ・訓練プログラム

１．研究開始当初の背景

教育の充実は，その直接の担い手である教員の資質能力に負うところが大きい。文部科学省では，そのために教員免許制度の改革（免許更新制，特別免許状等），教員採用方法の改善（社会人の活用，人物評価重視の選考等），教員人事評価制度の改正（指導力不足教員への対応，教員評価システムの改善），教職大学院の設置等をはじめとするさまざまな対策を講じてきた。また，教員養成教育カリキュラムでは教育実習やインターンシップなど現場実習の充実強化が図られている。教育実習により育成される実践的指導力には，大きく分けて教科等の授業を構想立案し，実施し，それを振り返って点検できる力と，児童生徒理解に基づいた個別及び集団指導できる力の２つがある。このうち前者については，現行の教員養成カリキュラムの中で

も多くの講義が用意され，豊富な学習機会が保証されている。しかし，それと比較すると，後者の内容については教員免許状取得のために必修とされる教職科目の他に学修できるチャンスに乏しいのが現状である。われわれは日頃大学でその種の教職科目（生徒指導・教育相談・教育心理学）を担当する中で，授業で学修した基礎基本を実習でさらに伸ばすためには，実習前教育の一環として実践に結びつける学修プロセスが必要であると考えた。

本研究はこのような着想に基づき，平成 19～21 年度科学研究費補助金（基盤C）を得て実施した「心理教育的観点からみた教員資質の分析とその評価・開発方法に関する研究」（研究代表者：古屋健，連携協力者：所澤潤・懸川武史・山口陽弘）を踏まえて計画された。前研究では，教員に求められる児童生徒理解・生徒指導の力は，心理教育的集団（psychoeducational group）すなわち「成員の心理的成長を促す集団活動を行う集団」のリーダーに求められる資質と共通しているという前提に立ち，心理教育的集団リーダーの資質分析と，そこから明らかになった能力やスキルを測定するための尺度構成を試みた。具体的には，効果的に聴き，質問し，応答することに関わるコミュニケーション・スキルと，自分の行動や感情を自己制御（self-regulation）する能力の２点に着目した研究を実施した。また，その最終年度（平成 21 年度）には，これらの基礎的な能力・スキルを含めた心理集団的リーダーシップを高めるためのプログラムを構想し，講義の中で試行的に実践した。この研究で明らかにされたことは次のように整理できる。

(1)心理尺度や心理検査を実施し，その結果を学生本人にフィードバックして自己分析させることで，自分の実践的指導力における長所や短所に気づけるようになる。

(2)実習前指導としてリーダーシップ訓練をすることで，教員資質のある側面については実質的な向上を図ることができる。

(3)実習前に自分の実践的指導力について課題意識を持つことで，その後で経験する教育実習の教育効果の向上を図ることができる。

そこで本研究では，前研究で構想した心理教育的リーダーシップ訓練プログラムをより洗練させ，その有効性と妥当性を確認することを目指した。

２．研究の目的

本研究では，次の３つの目的を設定した。

(1)心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発

学部における教員養成教育で利用できる訓練プログラムを開発する。前研究で試行されたプログラムは，集団過程とリーダーシップに関する科学的知見（代表的な理論や研究についての知識）の学習と，主に集団場面を利用した体験学習から構成されていた。しかし，試験，受講生の授業評価，その後の面接等の結果から，いずれの面でもさらに改善する余地が残されていることが明らかであった。特に，内容の精選とリフレクション指導のあり方が課題となる。

(2)プログラムの有効性と妥当性の検討

訓練プログラムでは個別スキル別のエクササイズから構成されている。そのため，プログラムの有効性を確認するためには，訓練全体のスキルアップや資質向上の効果を見るだけでなく，個別のスキル訓練の効果についても検討する必要がある。特にリフレクションの内容にまで踏み込んだ効果測定の手法を開発する必要がある。

(3)心理教育的リーダーシップ専門的訓練プログラムの開発

学部における教員志望の学生を対象にしたプログラムの次の段階として，現職教員も学ぶ教職大学院でも実施できるような教師教育のための専門的訓練プログラムが求められる。そのための手法としては，基礎プログラムと類似した内容で難度を高めることでスキルアップを図る方法と，より高度なスキルを高めるための新たな内容を追加することである。

３．研究の方法

(1)心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発

前研究で試行したプログラムは以下の通りであった。

①集団過程とリーダーシップに関する代表的な理論と研究についての学習

②心理検査（エゴグラム）と教師スキル尺度（チェックリスト）による自己分析

③集団課題解決場面を利用した体験学習

前研究の結果から，以上の３領域すべてについて改善すべき点が指摘された。まずAについては，試験の結果から，一般的な概説を超えて心理教育的集団の特殊性を理解するまでに至らない受講生が見られたことから，授業内容の構成に工夫が必要であると判断された。Bについては，自己分析のためのツールとしては有効であったが，次の体験学習との関連が明確でなかったために，体験学習や教育実習での課題意識にまで繋がらなかった。結果のフィードバックやプロフィールの表示方法を工夫して課題診断的検査にすることで，自分自身の課題を意識させ，その改善への意欲を高めるような工夫が求められる。さらに，Cについては，試行として多くの内容を盛り込みすぎたために，プログラム全体としての効果は確認できたものの，個々の課題の有効性を厳しくチェックでき

なかった。課題を精選し，課題終了後のリフレクションのための時間を十分にとって，さらに詳細な課題分析が必要である。

本研究ではこれらの点を踏まえて訓練プログラムの内容の精選を図って試行し，最終的に統一プログラムとして統合整理する。なお，実施対象は群馬大学教育学部の「心理教育的指導論」と立正大学心理学部「リーダーシップ・トレーニング」を受講する大学生である。

(2)プログラムの有効性と妥当性の検討

プログラムの有効性はプログラムを構成する個別スキル訓練の効果と，プログラム全体の効果の２つの側面から検討された。個別スキルについては，対象となるスキルをチェックするための質問紙が作成され，エクササイズ後のリフレクションペーパーによって自己評価と他者評価がなされ，共有化が図られた。また，課題として任意のエクササイズを取り上げ，より詳細なリフレクションレポートの提出を求めた。

また，プログラム全体の効果については，プログラムの最後に実施するプロジェクト・チーム体験のプレゼンテーションの質，及び事前事後に実施したエゴグラムのプロフィール変化を主な指標とした。

(3)心理教育的リーダーシップ専門的訓練プログラムの開発

群馬大学教職大学院で開講している「児童生徒指導のためのロールプレイ実習」の受講生を対象に，教育現場での指導との関連を重視した専門的プログラムを試作し，実施した。専門的スキルのために追加された主な訓練内容としては，自分自身の教育経験を踏まえた自動・生徒理解の深化を図るエクササイズと，学部学生を対象とする訓練プログラムへの参加（ファシリテーター経験）等がある。

４．研究成果

(1)心理教育的リーダーシップ訓練プログラムの開発

開発された訓練プログラムは大きく分けると講義，スキル訓練及びプロジェクト・チーム体験の３つのパートから構成される。講義にはプログラムへのガイダンスが含まれており，またプロジェクト・チーム体験はスキル訓練の総まとめとして位置づけられることから，この順序は変更できない。スキル訓練はさらに自己理解と他者理解，コミュニケーション・スキル訓練，そして集団活動スキル訓練の３部に分かれており，この順序にも意味がある。次にその概要を示す。

パートⅠ　講義：講義の目的は２つある。一つは訓練プログラムへのガイダンスであり，もう一つは集団の特質と集団活動におけるリーダーシップの役割について参加者の認知的知識と理解を深めることである。

パートⅡ　スキル訓練：本プログラムではリーダーシップを発揮する上で必要な基本的なスキルとして，自己理解と他者理解，コミュニケーション・スキル，集団活動スキルという３つのスキル群を考えた。スキル訓練は原則として１テーマについて１授業時間（90 分）で実施するよう計画されている。

自己理解と他者理解：ここでは，それぞれ異なる個性を持つ人間として自己と他者に焦点が当てられる。個性によって，個人は社会的関係の中で固有な貢献を果たすことができる。その意味で，個性とは個人の持つ社会的リソースであるとも言える。リーダーには，自他の社会的リソースを正しく理解し，集団活動の中でそれを発揮できるよう促すことが求められる。

コミュニケーション・スキル：コミュニケーションはそのような自己と他者との二者関係の中でなされる社会的営みであり，コミュニケーションによって個人の持つリソースが他者のために差し出され，他者に受け取られる。提供され，受容されたリソースの質や量が二者関係の特徴を決定する。

集団活動スキル：以上の個人および二者関係での体験を経て，最後に経験されるのが集団活動である。集団は二者関係の累積ではない。最も大きな違いは，二者関係の中では比較的容易になされた個別的配慮や調整が，集団関係の中では複数の人を相手に行わなければならない。加えて，集団全体で取り組むべき課題や目標があり，そのために自他の持つリソースを効率よく動員し，統合していく必要がある。プログラムの中では，集団活動の中で自分の持つリソースを提供するに始まり，集団目標の達成のためにメンバー間の関係を調整しながら自他のリソースを活用する活動まで，ステップを踏んで体験することができる。

パートⅢ：プロジェクト・チーム体験

スキル訓練プログラムの効果を定着させるために，本プログラムの最後にできるだけ現実場面に近い課題を設定し，訓練を通して身についた諸スキルを実際に使ってみる体験を組み込んだ。プロジェクト・チーム体験は，対話的アプローチに基づき，ワールドカフェとオープンスペースの手法によってメンバーのモチベーションアップから集団の課題解決プロセスまでを一括して体験する学習プログラムとなっている。これにより参加者は現実場面の中で自分の持つリソースをチームの目標達成に向けて効率的に発揮し，集団に貢献することを経験する。

試行段階でのプロジェクト・チーム体験では，教育実習を前に参加者一人ひとりの解決すべき課題がテーマとなった。オープンスペースによる提案の結果、実習スケジュールや準備，あるいは子どもとのかかわり方や教科

の指導法に関するテーマによって自発的なチームが構成された。授業３時間分をプロジェクト活動に充て，成果発表会を行い，全員でその成果を共有することができた。

(2)プログラムの有効性と妥当性の検討

①個別のスキル訓練の有効性

個別のスキル訓練の有効性を確認するため，プログラム参加者に対しスキル訓練の各種エクササイズでのリフレクション報告の提出を求め，その内容をテキストマイニングの手法により分析した。

対象はプログラムに参加した大学生 30 人である。行ったエクササイズは，自己理解・他者理解スキルのための「エゴグラム」「他己紹介」「私の取扱説明書」，コミュニケーション・スキルのための「流れ星のワーク」「伝達スキル」「アサーティブ・コミュニケーション」「フィードバック」訓練，集団活動スキルのための「プレゼンテーション・スキル」「集団課題解決」（「おもしろ村」「おもしろレジャーランド）と「合意形成課題」（スリー／テンス）である。受講生には，これらのエクササイズ，およびその後に実施した「ワールドカフェ」の中から３つを選び，自分の経験を踏まえたリフレクションについてレポート（１テーマ当たり千字以内）を提出するよう求めた．分析したのは，提出されたレポート 90 本のうち「ワールドカフェ」とガイダンスの一部として実施したエクササイズ「ロールプレイ」を選択したものを除いた 81 本である

エクササイズは訓練目標によって自他理解，伝達型コミュニケーション，対話型コミュニケーション，および集団活動の４タイプに分類され，エクササイズ・タイプ別に頻出語が抽出された。その結果，エクササイズ・タイプによって頻出語は異なり，各エクササイズの訓練目標に合致するリフレクションがなされていたことが確認できた。

また，エクササイズ・タイプと人を指す名詞，人の属性・状態・リソースを示す名詞，および活動を表す動詞とサ変接続名詞との関連についてコレスポンデンス分析を行った結果，どの分析でもエクササイズ・タイプと分析語の分布は共通して三角形構造を示していた．それぞれの三角形の頂点のひとつは常に集団活動であり，他の２の頂点は人を指す名詞では自他理解と伝達型，人の属性では自他理解と対話型，活動を示す単語では伝達型と対話型とそれぞれ異なっている．このことは，共通して見られる三角形が集団活動を頂点とするピラミッド構造となっていることを示唆している．

たとえば，人の特徴・状態・リソースを指す名詞のコレスポンデンス分析から，参加者がスキル訓練の中で自分または他者のどのような側面に注目し，リフレクションをしていたのか推測することができた。まず，自他理解のエクササイズでは個人の趣味や関心，性格や好き嫌いといった個人としての内面的・私的な特徴が注目されている。次の伝達型コミュニケーションのエクササイズでは対象に対する理解・解釈といった認識的要素と感想・印象といった感情的要素が言葉によって扱われる。同じコミュニケーションのエクササイズでも，対話型になると表情，姿勢，視線といった非言語的な手がかりを使いながら相手の気持ちを配慮したり自己を主張する課題に取り組んでいたことが推測できる。そして最後の集団活動では，個人の価値観や倫理的立場から積極的に活動に参加できたかどうかが省察される。また，価値観は時に先入観や偏見という形をとることにまで気づきが及んでいる。

以上の結果は，スキル訓練の一連のエクササイズを体験することで参加者が個人の多様な側面に触れ，またそれについてリフレクションする機会を得ていたことを示唆するものである。

②プログラム実施の効果

プログラム全体の効果を確認するために，プログラムを試行した授業の受講生を対象にプログラム実施前後でのエゴグラム・プロフィールを比較した。エゴグラムは新版 TEG Ⅱ（東京大学医学部心療内科 TEG 研究会,2006）を利用した。

対象は大学生 138 名(２回とも測定値を得た対象者数 128、以下同じ)である。うち 33(28)名は教育系 A 大学 3～4 年次の演習科目（授業 A1），19(14)名は次年度開講の同科目（授業 A2），37(35)名は B 大学 2 年次の心理学関連科目（授業 B)、27(27)名は C 短大 2 年次の心理演習系科目（授業 C)，24 (24) 名は C 短大 2 年次の授業 C とは異なる受講者の心理系科目（授業 D）における授業の受講生であった。授業 A1、A2、B、C についてはいずれも半期（1 回 90 分、15 回）の授業のなかで複数のエクササイズを行ない，訓練期間をはさんだ前後の授業時間内で TEG により測定を行った。授業 D は統制群であり訓練は行っていない。

訓練実施前後における TEG 尺度得点の比較を行った結果，統制群である授業 D 以外のプログラムを実施した授業の受講生では，主要な尺度得点に有意な変化が認められた。

A1 と A2 のデータを合併し，尺度得点の比較を行った結果を表１に示した。CP、NP、A および FC 尺度においては，いずれも１回目よりも２回目の平均点が高く示されており，トレーニング実施後には得点が有意に上昇することが示された（paired-t test, df=41)。AC 尺度および L 尺度においては、有意な差は認められなかった。

表１　授業 A における TEG 尺度得点変化

	測定時点			
	1回目（実施前）		2回目（実施後）	
尺度	平均	SD	平均	SD
CP	11.57	4.36	12.62	4.66
NP	14.14	4.42	15.48	3.62
A	10.52	5.40	12.62	4.33
FC	12.50	4.51	14.36	3.93
AC	13.52	4.91	12.79	4.56
L	0.36	0.73	0.17	0.49

同様に，授業Ｂにおいては NP と FC 尺度に有意な差が認められ，授業 C においては、L 尺度を除く全ての尺度に有意差が認められた。以上の結果から，訓練プログラムにはエゴグラムで測定される自我状態を変える効果があることが示唆された。

なお，授業によって有意な変化が認められた尺度に違いが見られた。授業で行った基本的スキル訓練の内容が授業によって一部異なっていたこと，特にプロジェクト・チーム体験で取り上げたテーマ課題が異なっていたことが結果に影響を及ぼしていた可能性がある。

さらに，全資料を基に個別項目ごとに訓練前後の評定を比較した結果，以下の項目で有意な変化が認められた。CP 尺度では「責任感が強い」「言うべきことは言う」の２項目，NP 尺度では「寛大である」「人の気持ちがよくわかる」「何気ない気配りをする」「人の気持ちがなごむように話をする」「人助けをすることに喜びを感じる」「親身になって行動する」「人には暖かく接している」の７項目，A 尺度では「他人の話を聞くときに根拠を求める」「物事には常に原因があるから結果があると考える」「物事を言葉できちんと説明できる」「筋道立てて考える」の４項目，FC 尺度では「ユーモアのセンスがある」「いつも楽しめることを探している」「のびのびと振る舞うことができる」「人見知りしない」「人を笑わせることが得意である」「つねにその場を楽しむことができる」「明るい」の７項目である。いずれも１回目よりも２回目の平均点が高く示されており，訓練実施後には得点が上昇することが示された（paired-t test, df=104,p<.05）。以上の結果は，尺度得点の変化がすべてポジティブな方向への変化であったことを示している。

(3)心理教育的リーダーシップ専門的訓練プログラムの開発

専門的プログラムについては参加者が少人数であったため，統計的に効果を確認することはできなかった。しかし，リフレクション・レポートの内容を点検した結果，リーダーシップの意義や自分自身のスキルについて洞察を深めていたことが示唆された。

５．主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計３件）

音山若穂・古屋　健・懸川武史　心理教育的リーダーシップ訓練の試み（２）－授業前後における TEG 項目の変化－　群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 査読無, 62, 2013, 167-176.

古屋　健・懸川武史・音山若穂　心理教育的リーダーシップ訓練の試み（３）―訓練プログラム試案―　立正大学心理学研究所紀要，査読無，第 11 号，2013，25-44.

古屋　健・懸川武史・音山若穂　心理教育的リーダーシップ訓練の試み（４）―リフレクション報告のテキストマイニング分析―　立正大学心理学研究年報，査読無，第４号，2013，21-32.

６．研究組織

(1)研究代表者

古屋　健（FURUYA TAKESHI）
立正大学・心理学部・教授
研究者番号：20 173552

(2)研究分担者

懸川　武史（KAKEGAWA TAKESHI）
群馬大学・教育学部・教授
研究者番号：20511512